

養成校における子育て支援～社会教育実践としての可能性

—特別な支援を必要とする子どもとボランティア学生、親が紡ぎ合う学習活動から—

吉岡亜希子

抄録：1990年代以降、子育て支援の場が拡大している。保育者養成校においても地域の保護者への子育て支援活動が定着し位置づいている。また保護者支援が保育者の役割となり、養成校の子育て支援活動は、学生が学ぶ場としての意義も大きいといえる。一方、養成校、特に高等教育機関において行う子育て支援といわゆる自治体や地域住民による子育て支援の役割や在り方を整理する時期に来ているのではないかと考える。なぜならば、高等教育機関には、研究還元、社会貢献という使命があるからである。特に現代社会においては、親の孤立・孤独の問題、親として学ぶ機会の乏しさによる諸課題が深刻化しており、その解決に向けた新しい仕組みづくりが求められている。つまり時代の変容と共に子育て支援の在り方を問う必要があり、高等教育機関である養成校は、新しい子育て支援モデルを研究し、地域にその成果を還元していくことが役割なのではないか。本研究では、高等教育機関である大学で実施する子育て支援ボランティア活動～特別な支援を必要とする子どもと学生の交流プログラムから派生した保護者交流会を事例に、子育て支援の在り方を検討した。その結果、子育て支援を社会教育実践として位置づけて展開することで、学びを媒介にした親同士が支え合う子育ての環境醸成につながるということがわかった。方法には3つの要素が必要であった。①保護者による学習グループの組織化、②子どもの活動とは物理的に分けた学習空間の確保、③調整者もしくはファシリテーターの配置。また、学習内容を構想・展開する際、保護者を支援の対象といった客体としての位置づけではなく、学習主体であり、かつ他者へ働きかける教育主体でもあるという視点が重要であることがわかった。

キーワード：子育て支援、保育者養成校、高等教育機関、社会教育実践

1. はじめに

本稿は、保育者養成校（以下、養成校）が行う子育て支援を保護者の社会教育実践として展開した場合の可能性について検討することを目的とする。保護者が学び合う学習グループ活動を養成校が行う子育て支援に位置づけることにより学びを媒介にした親同士が支え合う子育て環境の醸成につながる可能性を提示したい。

養成校の子育て支援は、地域の乳幼児親子が集い交流する「子育てサロン」、「子育てひろば」等の開設を中心に各校で多様に展開している。いずれも地域の乳幼児親子が集う拠点として、定着しているといえるだろう。養成校が行っている子育て支援は、主に乳幼児親子が集う場を提供することで、地域の子育て家庭を支えると共に学生が支援者として力量を形成することが目指されている。また、教員らによる子育て講座・講演会等、地域の子育て家庭全般を支える点においても養成校は一定の役割を果たしているといえる。

「子育てサロン」をはじめとした子育て支援を実施する養成校の増加と共にそれらに関する先行研

究の蓄積もみられる。中心的な研究テーマは、養成校の子育て支援において、どのような取り組みが学生の力量形成につながるのかであろう。養成校の子育て支援が整備されつつあった 2000 年代の研究をみると、例えば椎山克己・萩尾ミドリは「どのように子育て支援に関する学びの場を学生に提供できるかが課題」と指摘し、子育て支援を実体験する場の意義を強調している（椎山・萩尾 2009）。

養成校の子育て支援が定着し、一定程度の研究が蓄積された 2010 年代後半には、宮里慶子らによって先行研究レビューがまとめられ、研究の傾向と研究課題が示された（宮里ほか 2017）。研究主題については、①プログラム・実践内容に関する文献、②学生の教育効果・授業に関する文献、③利用者の効果に関する文献、④地域連携に関する文献の 4 点に整理・分類されている。また、サービスラーニングの視点から 3 つの課題を指摘する。①子育て支援事業を利用する対象研究や地域研究が進んでいない、②親子と学生他の利益を両立させる互惠性および複数の視点からの評価が希薄、③参加する学生の学習方法の開拓が課題であるという。宮里らは、レビューを行う中で「養成校の多様な実態とその課題を考えると、本学を含め自分たちの実践がどこに位置づけられ、今後どのような方向を目指すべきなのか明確になったとはいえない。研究は端緒についたばかりであり、いまだ整理・議論されていないことが多くある」とその問題点を述べている。このように養成校の子育て支援は、多様に展開しているものの、筆者の問題意識にある高等教育機関と自治体や地域住民による子育て支援の役割・在り方についても模索段階といえるだろう。

筆者は養成校の子育て支援については、高等教育機関としてあらためてその役割を検討する必要があると考える。2018 年 11 月に中央教育審議会答申「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」が示された。そこには、2040 年を見据えた高等教育が目指すべき姿として、「高等教育と社会の関係」を次のように述べている。「教育と研究を通じて、新たな社会・経済システム等を提案、社会からの評価と支援を得る好循環の確立が期待される」。筆者が在籍する大学の教育理念・教育目標においても「地域社会との連携」は柱のひとつとなっており、「新しい大学像は地域社会との連携なしには考えられない。中略 地域社会との連携を深め、地域の発展に貢献する」としている。このように地域貢献は、高等教育機関の使命であり、保育者・教育者を育成する学科においては、子育て支援は、地域貢献にかかわる最重要テーマといえよう。

さて、そこで本研究の問題意識に立ち返り、論を進める。高等教育機関は、研究還元・地域貢献が使命であるがそこで問われるのはその内実であろう。子育て支援に限定して考えるならば、自治体や地域住民による子育て支援と同様の「子育てサロン」「子育てひろば」の提供による社会貢献や学生の力量形成を主たる目的とした保育・教育プログラムの提供のみでとどまっていたら、本来の意味での高等教育機関の研究還元、社会貢献として不十分なのではないか。子育てにかかわる現代的課題を乗り越えるための子育て支援モデルの創造をはじめとした、高等教育機関ならではの研究還元、社会貢献を推し進める必要があるだろう。

本研究では、特に現代社会における親の孤立・孤独の問題と親として学ぶ機会の乏しさによる子育て力量の形成困難、さらには成人として本来持っているであろう保護者の種々の力量を引き出し切れていないという課題を乗り越えるための子育て支援の在り方を検討したい。

その際、鍵となるのは社会教育としてのアプローチである。現状では、子育て支援はその歴史的展開から理論においても実践においても保育の領域から構築されてきた。養成校の学生も資格・免許取

得のために子育て支援を学び、カウンセリングやケースワーク等を理解することが求められている。こうした点で養成校の子育て支援を学生の学びの場として位置付けた教育実践は、機能しており、一層の充実が期待されるところだろう。しかし、保護者は支援されるだけの存在ではない。實川慎子・砂上史子が養成校における子育て支援研究の中で「学生が被支援者としての保護者理解にとどまることなく、保護者を共に子育てをするパートナーとして理解する必要性がある」と指摘する通り（實川・砂上 2017）、保護者は支援を必要とする場面もあるが、本来成人としての力量があり、支援を受けるだけの存在ではないことは明確にすべきである。

この点に着目した勝間田明子は、保育系短期大学の子育て支援事業を生涯学習として検討する視座を提供する。短期大学が子育て支援を行う使命を①学校を地域に開き、子育て支援の取り組みを生涯学習の観点から位置付けていくことであり、②個人の学びが学び合いや支え合う喜びに発展するように働きかけていくこととしている。参加者が共に学び合う「学習集団」になっていないため、個々の育ちと集団づくりを並行して考える必要があると指摘する（勝間田 2017）。また、保護者が子育て支援を受けるだけでいいのか、という疑問から保育者養成校の子育て支援として「母親が学生に語る」ことに着目した研究もみられる。中山美佐・山本一成は、養成校の子育て支援の中心的テーマである学生への教育効果を求めること、そうした立場にとどまることへの疑問から母親が「自分を語る」ことによる自己肯定感に着目し、養成校における支援内容の在り方を問うている（中山・山本 2019）。

だが、保護者がひとたび支援を受けるだけの客体として支援者側に位置づけられると、それ以降は支援を受け続ける側となってしまう。筆者はここにこそ子育て支援の問題があると考え、保育の領域からその充実が図られてきた子育て支援、そして、その流れの中で進められてきた養成校における子育て支援は、いずれも保護者を被支援者として客体化する視点が強固である。本稿では、客体化という視点を乗り越えることにより、新しい時代の子育て支援の在り方が創造される可能性を示したい。

筆者は父親の自己教育主体形成の展開過程を研究テーマとしてきた。特に父親が学習主体であり、かつ教育主体にもなりうることを証明してきた。養成校における子育て支援においてもそこに集う乳幼児親子は、単に支援を受けるだけの存在ではないのではないか。養成校における子育て支援の4つの研究主題については先述したが、①プログラム・実践内容に関する文献、②学生の教育効果・授業に関する文献、③利用者の効果に関する文献、④地域連携に関する文献、いずれの場合もその多くは、利用している保護者を被支援者として位置付けることを前提としているのではないだろうか。その根本の部分から問い直したい。筆者による親の自己教育主体形成に関する研究については、2011年の論文「父親の主体形成」ほか（吉岡 2006, 2011, 2016）にまとめている。

2. 研究の方法

本研究では、養成校（筆者の所属する高等教育機関）で行っている学生のボランティア活動「チャレンジド教室」から派生した「保護者のおしゃべり会」（以下「おしゃべり会」）を対象に検討していく。本事例は養成校が行う「子育てサロン」「子育てひろば」といった典型的な子育て支援事業ではないが、実践そのものは保護者を対象とした子育て支援事業である。あえてこの実践を研究対象とした理由は、次の2点にある。まず一つ目は、立ち上げから筆者が関わってきた点である。保護者を被支援者・客体として位置付けることからスタートしないという基本的条件を確保した。二つ目は、保護者が教育主体となりえるという仮説のもと、筆者がファシリテーター、コーディネーターとして保護者

と協働で事業を展開することが可能であり、また、伴走者として実践と研究の両輪でアプローチしていくことが可能だったことにある。今回は保護者個人を対象に分析するものではなく、「おしゃべり会」としての実践展開の過程分析を目的とした。保護者を客体として位置付けるのではない、社会教育実践としての子育て支援がどのように展開可能なのか、躍動する「おしゃべり会」という学習グループに焦点を当て分析していくこととする。

2.1 調査対象

北海道文教大学人間科学部こども発達学科の学生がボランティア活動の一環として行っている「チャレンジド教室」から派生した「保護者のおしゃべり会」は、2018年7月に発足した。大学の長期休暇を除いた毎週金曜の16:30～17:30に開催している。メンバーは、保護者（母親）10～13人程度と教員である筆者によって構成されている。「チャレンジド教室」とそこから派生した「おしゃべり会」の詳細は、以下に述べていく。

2.1.1 「チャレンジド教室」

まず、「おしゃべり会」が発足する前提となった「チャレンジド教室」の概要を述べていく。以下の記述は、毎年発行されている「チャレンジド教室」の記録集（前野ほか 2019）から引用した。「チャレンジド教室」は、こども発達学科の学生が行うボランティア活動として2010年に始まった。恵庭市と周辺市町村に在住する特別な支援を必要とする子どもたちを対象に軽スポーツ活動や遊びのプログラムを通じて、子どもたちの豊かな成長を支援することを目的にスタートした。大学所在地の恵庭市や近隣のまちの教育委員会に事業の案内と共に各学校への周知を依頼することから始まった。こども発達学科は、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭、特別支援学校教諭の資格免許を取得することができる。そのため、学生の力量形成のひとつとして、「チャレンジド教室」の活動が位置づいている。学生は1年生～4年生まで80名ほどが登録している。前期・後期あわせて年間20回程度、金曜夕方のおよそ1時間のプログラムとなっている。各年度20名を越える子どもたちが登録をしている。プログラムに参加する子どもは学童期を中心に幼児から高校生までと幅広い。さまざまな障がい特性もあるなか、学生が企画する活動に参加することで成長の跡が見られ、保護者からも高く評価されている事業である。

教育実習や就職活動で多忙になる4年生の参加は少ないが、3年生からリーダーを選出し、3年生と2年生からサブリーダーを選出、さらに5つの係活動（活動企画係、指導係、記録係、庶務係、受付係）を設定して、それぞれの係に3年生からチーフを、2年生からサブを決めて、組織的な活動となるよう工夫している。前期は2年生が中心となり活動を企画することで責任者としての実践力を高めることとなっている。1年生は先輩たちの姿を見ながら子ども理解や活動の進め方の基本を学ぶ機会となっている。後期は、「クリスマス会」や「子どもたちの発表会」を企画。発表会では子どもたち一人一人がやってみたいことを考え、製作活動や演奏活動に取り組む。学生はこうした活動により、特別な支援を必要とする子どもとの向き合い方を学び、力量を形成している。10年を迎える節目の年となった2019年には、地域の子どもの豊かな成長を支援したことを評価され、恵庭市の「青少年団体活動者賞・団体賞」を受賞した。

2.1.2 「おしゃべり会」

保護者の「おしゃべり会」は、2018年7月からスタートした。きっかけは筆者が2018年度より「チャレンジ教室」にかかわり、送迎を担当している母親の姿が目に残ったことから始まる。特別な支援を受けている子どもとそのきょうだいが学生と交流するプログラムであるため、送迎は母親が担っていた。プログラムの間は、保護者のレスパイトの時間となっていたものの、およそ1時間のプログラムであるため、外出するよりも子どもが活動する様子を眺めていたり、保護者同士で話しをしている姿が多かった。一方、同じ学校に通う親同士が会話をする姿は見られたが、知り合いのいない保護者の中には、見学だけで1時間過ごす姿もあった。筆者は子育て支援、親の社会教育が専門領域であるため、現代社会において、保護者交流の機会が乏しいという問題意識を持っていた。そのため、このレスパイトの時間を使い、保護者の交流会を呼びかけてみることにした。呼びかけ文は、「チャレンジ教室で子どもたちが交流している間の時間を使って、保護者のおしゃべり会をしませんか？お茶を飲みながら子育てのあれこれを交流しましょう！予約不要です。出入り自由。お気軽にどうぞ。お待ちしております」とした。敷居の高い教育講座のスタイルではなく、あくまでも気軽な交流から始めることとした。こうして保護者の「おしゃべり会」がスタートした。

初回の開催は、大学の夏休みが始まる直前の前期活動最終日であった。開催に向けた案内を前の週に保護者に渡すこととした。第1回となる2018年7月20日には、12人の保護者が集まった。

2.2 調査方法

本研究が対象とする「おしゃべり会」は、立ち上げから現在まで、保護者と筆者の協働によって実践を行ってきた。調査の方法は、筆者が保護者と共に学習グループを創造する実践者であり、かつ研究者であるという立場を活かしたアクション・リサーチとした。筆者は学習グループのファシリテーターであり、コーディネーターでもある役割を担った。社会教育研究におけるアクション・リサーチの方法論は未成熟であるという議論もあるが、佐藤一子が整理した「単なる社会調査法ではなく、人びとの日常生活にねざした生活の知恵や実践的な知を集め、問題の解決にむかう『参加』『協同』の変革的な実践過程」（佐藤 2005）との把握を本稿においても位置付けて考えたい。

2.3 分析方法

まず、2018年7月の発足から2020年1月までの実践を時系列で整理した。学習グループとしての展開過程分析が目的であるため、各回のテーマと学習内容を表にまとめた。その際、ファシリテーター兼コーディネーターである筆者が学習グループとして展開する際に配慮した項目も同時に記述することとした。さらに学習グループとしての実践展開の中で、学びの内容が変容する契機を捉え時期区分を行った。最後に「おしゃべり会」の意義について、保護者がどのような認識を持っているのか、聞き取り調査を行った結果を記述することとした。今回は学習グループの展開過程分析が主題であるため、その分析の補足としてインタビュー内容を掲載するにとどめた。保護者個人の力量形成過程については、稿を改めて分析する必要があるだろう。

本研究では、保護者を“支援を受ける対象”という捉えではなく、学習主体であり、教育主体であるという視点で全体像を捉えていく。保護者を受け身の支援対象者と位置付けてしまうことが養成校における子育て支援の可能性を狭めてしまっているのではないかという問題意識からこのような視点

とした。本研究のテーマは「養成校における子育て支援～社会教育実践の可能性」である。これは、筆者が専門としている社会教育研究において、親は学びによって、学習主体となり教育主体となりえることが明らかにされているからである。それらの展開は自己教育主体形成過程として整理されている。本稿においても養成校における子育て支援を社会教育実践として展開することで、高等教育機関に求められる研究還元、社会貢献にアプローチできるものと考えている。

3. 結果

本章では、まず、「おしゃべり会」の実践を時系列で整理した。次に参加した保護者に対して行ったインタビューを紹介していく。

3.1 「おしゃべり会」の展開過程

本節では「おしゃべり会」各回の①テーマと②学習内容、③ファシリテーター、コーディネーターの配慮事項を記述した表を作成した。なおかつ、学習グループとしての実践展開の中で、学びの内容が変容する契機を捉え時期区分を行った。一部の回は、筆者が欠席のため記録がない。該当する回は、筆者欠席と表記している。

| | テーマ | 学習内容、配慮事項～項目は■で表示 | 区分 |
|---|-------------------|---|------------------|
| 2018.7.13 | | 「おしゃべり会」の呼びかけ文配布 | 学習グループを組織化する段階 |
| 【2018 年度】 第 1 回 2018.7.20 12 人参加 | 自己紹介 | 自己紹介を通して、保護者同士がお互いを知ることを目指した。子どもの紹介だけでなく、自分を語ることを意識。趣味でアロマセラピーを行っていることや韓流に詳しいこと、体を動かす機会を望んでいること、特技であるパソコンについて等。自己開示が進んだ。 ■子どもの活動とは物理的に分けた学習空間の確保。 ■個人のことを安心して話し合えるよう、約束事を決めることとした。「ここでの話はここだけのことに。他の場所では話さない。SNS にアップしない」等～安心と信頼で会を運営していくことを確認し合った。 ■組織化には、コーディネーター、ファシリテーターが必要。 | |
| 第 2 回 2018.10.12 14 人参加 | 後期の活動のアイデアを出し合おう！ | 活動のアイデアを出し合った。～以下は提案されたアイデア。 1、アロマセラピーが趣味の保護者に講師になってもらい香りを楽しむ。2、肩こりなどを解消するストレッチ。3、小学生を中心とした子どものいる保護者が多いため、思春期、特に高校生の子育て経験者の話しを聞く。コーディネーター役の筆者に対して、研究紹介を希望する意見も挙がる。アイデアを順次実現していくことが確認された。次回は会のメンバーによるアロマ体験に決定。 ■学びの内容は、常に参加者が話し合いで決定することで活性化につながった。 | |
| 第 3 回 2018.10.19 15 人参加 | アロマの香りに癒されながら | 保護者の一人が講師役となり、アロマオイルを使った交流会を行う。保護者自らが学習者であり教育者となる学びの場づくりを経験する機会となった。 ■専門家を招いて学ぶことだけが学びではないということを大切にしたい。 | 学習主体として力量を形成する段階 |
| 第 4 回 2018.10.26 11 人参加 | 体操 | 「肩甲骨を動かして肩こり解消」～コーディネーター役である筆者の同僚である体育が専門の教員に協力を依頼し、軽い運動を実施。グループのメンバーと共に体をほぐすための方法を学びつつ、共に体を動かす楽しさを経験した。 | |
| 第 5 回 2018.11.9 12 人参加 | 研究紹介 | 筆者の研究テーマの紹介～コーディネーターである筆者の研究内容を紹介してほしいという要望に応える。父親の子育てと父親の学びのネットワーク実践を紹介した。 | |
| 第 6 回 2018.11.30 10 人参加 | 「記録集づくり」の相談 | 話し合いで依頼することが決定した先輩親のお話しを聞く会の開催日が確定。その際の質問項目などを話し合う。また、先輩親のお話を記録集としてまとめ残すこととした。記録集の項目案やレイアウトを話し合う。システムエンジニア（SE）として働いていた経験のある保護者が編集作業を担うこととなる。 翌週の「チャレンジド教室」はクリスマス会であるため、「保護者のおしゃべり会」は無しとした。 | |

| | | |
|--|-------------------------|---|
| 第7回 2018.12.14 14人参加 | 先輩親から 学ぶ | S 高等養護学校で子どもが学んでいる保護者3名（PTA 役員の母親）をゲストスピーカーに招く。 まず3人から現在の子どもの生活状況と子どもの育ちを振り返りながらお話ししてもらった。次に以下の質問に答えてもらった。①学校見学について、②寮生活について、③お小遣いについて、④公共交通機関の利用方法の教え方について、⑤ゲームへの対応。 話を聞き終えた保護者は、「高校進学に向けて漠然とした不安があったが、安心した」、「高校生になるとできることが増え、すごいなと思いました」といった声があがった。 |
| 第8回 2018.12.21 10人参加 | フリートーク | この回は、テーマを決めず文字通りおしゃべりをする会とした。 「おしゃべり会」感想用紙の配布～2019年1月に行われる「チャレンジド教室」子どもたちの発表会の初回である1月11日に回収。SEの経験のある母親と筆者がメールでやりとりをしながら記録集を完成させる。1月18日の「チャレンジド教室」最終日に「おしゃべり会」記録集を配布した。2週にわたって行われる発表会の日は、「おしゃべり会」の開催は無しとし、子どもたちの発表を見守った。 |
| 【2019年度】 第1回 2019.5.24 10人参加 +学生1人 | 自己紹介と 今年度の計画 | 2年目となる2019年度からは、3～4年生を中心に学生の参加が始まる。 2名が初参加であったこともあり、自己紹介と2019年度の計画について話し合った。高等養護学校の保護者のお話しが好評だったため、今年度も高校段階の保護者をゲストで招くこととした。一方、通信制や定時制の高校進学への可能性について学びたいとの意見がだされる。また、アロマや体を動かすことへの期待も述べられた。また、コーディネーターである筆者からは、「チャレンジド教室」にかかわる3～4年生で特に特別支援の教員を目指す学生の参加呼びかけを提案、賛同が得られる。 |
| 第2回 2019.5.31 | フリートーク | 筆者欠席 |
| 第3回 2019.6.7 12人参加 +学生1人 | フリートーク | 参加学生より質問が寄せられる。～質問「先生と保護者の連携の仕方について：保護者の答え「もともとできることが多くはない子たちなので、“今日、こういうことができたんですよ！”といったほめる内容は嬉しい」、「できないことばかり伝えられると正直へこんでしまいます」、「ほめるのも大事だが、悪いことは悪いので、そこもしっかり伝えてほしい」、「子どもへの声かけは、“廊下は走っちゃだめ”よりも“廊下は歩いてね”という言い方を！」、「発達支援センターで、“子どもを真ん中に親も子どもの周りの人の一人。子どもの人生にとって親も大事だけれども先生や他の大人も大事”と言われました」、「信頼関係ができて先生から“それはお母さん、間違っている”と言われ、ハッとしたことがあります」。 ■学生も保護者も参加者全員が発言できるように配慮することで会が活性化。 |
| 第4回 2019.6.14 | フリートーク | 筆者欠席 |
| 第5回 2019.6.21 11人参加 +学生1人 | アロマオイルで、ルームスプレーを作ってみよう！ | 保護者が講師役となり、好みの香りのアロマオイルでルームスプレーを作成。スプレーを作成後、残りの時間で学生の質問に答える時間を設ける。 質問：「今年度のチャレンジド教室についての意見が欲しい」 保護者の意見：「毎週楽しいと言っている」、「幼児向けの内容でそうかと思ったが、中学生でも楽しめる要素がある」、「動くことが好きな子もいるし、製作が好きな子もいる。毎回、両方でできればベストだが」、「横のつながりがあってもいいのでは？子どもと大学生のペアで交流することが基本となっているが、6年生なら6年生同士などで活動するのもいい」 |
| 第6回 2019.6.28 10人参加 | 情報交換会 | 特別支援教育を担当する同僚の教員が参加。日頃の疑問に答えてもらう日とした。 保護者からの質問：通信制の高校について。高等養護学校、特別支援学校高等部、といった名称の違いについて この他、メンバーから家庭菜園で採れた野菜の提供があった。「おばあちゃんの畑で収穫されたキュウリです！」 |
| 2019.7.5 | | 「チャレンジド教室」夏祭りのため、保護者も参加。「おしゃべり会」は、開催せず。 |
| 第7回 2019.7.12 8人参加 +学生1人 | フリートーク | 参加者からバームクーヘンやドーナツの差し入れがあったため、筆者がお茶を用意。子どもの近況報告会となる。時節柄、宿泊研修の話題となり、各学校の情報交換が行われた。 |

| | | |
|--------------------------------------|---------------------|--|
| 第8回 2019.7.19 12人参加 +学生1人 | 前期の振り返りと後期の計画 | 前期の活動はこの日が最終であるため、後期の活動について確認を行う。会に参加する学生の質問を受け、そのやりとりの経験から学生ともしっかりと交流することの必要性が意識された。そこで、後期の筆者の授業にゲストとして参加可能か打診した。参加者から了承を得られたため、この日は、学生に対し、どのような内容で話しをするのか事前の打ち合わせの時間とした。意見交換では、わが子の困り感に気づいた時やどのように先生に支えてもらったか、どのようなかわりが嬉しかったか、あるいは、どのような支援が欲しかったか、などの項目が上がった。 |
| 第9回 2019.10.4 8人参加 | 後期の打ち合わせ | これまでの年度とは異なり、入試の前日も開催することが決まる。そのため開催回数が大幅に増加できることとなった。 |
| 第10回 2019.10.11 9人参加 +学生2人 | フリートーク | 恵庭市内で行われた子育て講演会に参加した保護者から講演内容の紹介があった。子どもは自分を親に選んでくれたんだと思える内容で心が軽くなったことを紹介。参加者のやり取りの中で、母親が機嫌よく暮らすことが子ども、家族にとって大切という確認をしあった。その流れの中で、自分へのご褒美は何かというテーマで意見交換を行った。それぞれのお気に入りのスイーツなどを披露し合い、親しみが増した会となった。 |
| 第11回 2019.10.18 | フリートーク | 筆者欠席 |
| 第12回 2019.10.25 11人参加 | 講演内容の検討① | ゲストスピーカーとして講義に参加することとなったため、内容の検討を行った。KJ法を用い、まずは各自キーワードを出し合った。その上で、カテゴリーに分ける作業を全員で行った。 ■ KJ法で整理する手法は、短時間で全員の思いを集約する面で有効に機能した。 |
| 第13回 2019.11.1 7人参加 +学生1人 | 講演内容の検討② | 前週にKJ法で、まとめた内容を精査して、当日、発言する内容をまとめた。また、登壇にあたっての机の配置や話す方法も検討した。その結果、メンバーがKJ法でまとめた内容を筆者が順番に保護者に聞いていくスタイルで行う方法に決定した。 |
| 第14回 2019.11.8 8人参加 +学生2人 | 学生との交流 | 参加学生2人から質問を受ける。質問「教師になった後、おそらくクラスの子どもの教育で一杯いっぱいになると思う。保護者とどういった連携をしていったらいいのか?」。保護者の回答：教師に配慮され救われた事例や信頼関係を築いた教師から親としての誤った判断を指摘されたことへの感謝、気づきについて紹介された。 |
| 2019.11.13 | | ゲストスピーカーとして、講義に登壇。学生に子育て体験を語る。 参加した保護者は6人。「子どもと先生」、「保護者と先生」という2つの枠組での経験を中心に伝えていった。 |
| 第15回 2019.11.15 7人参加 | ゲストスピーカーとしての語りを振り返る | ゲストスピーカーとして話しをした際に伝えきれなかった内容と学生への感謝の思いを手紙にして持参してくれた保護者がいた。後日、学生に読み上げて伝える。 この日は、ゲストスピーカーとしての体験を振り返る日となった。「学生からの率直な意見（例えば、先生への期待が大きすぎるのではないかという指摘等）への感謝や自分自身の子育てを振り返るカウンセリングになった、嬉しかったこと悲しかったことの整理になった、前向きになれた、やり切った感がある、非日常がよかった、医者の前で話している内容を学生が真剣に聞いてくれたことが嬉しい、他のお母さんの子育てへの思いを聞ける機会がよかった、子どもが2～3歳の最も大変な時に今回のような他のお母さんのお話を聞きたかった、子どもが小さなころは障がいかわからず育て方の問題と言われ続けて辛かった、障がいがあると小学校入学でようやく分かり、それまで誰にも理解されなかった時間を返してーと思った」といった感想がだされ、それぞれの思いを共有する時間となった。 ■ 丁寧な振り返りを行うことで、自己の経験が学生や保護者同士にも影響を及ぼすものであることの気づきに繋がった。 参加者から子どもへ残す財産についての勉強会に参加予定との情報があり、次回は、その内容を共有することとなる。 |
| 第16回 2019.11.22 11人参加 +学生3人 | 後見人制度について | 後見人制度についての学習会に参加した保護者の報告が行われた。後見人制度の費用や子どもが成人することによる財産管理の課題等が紹介された。 |
| 第17回 2019.12.13 11人参加 +学生2人 | フリートーク | 参加者の一人が支援施設等で配布されている障がい理解にかかわる小冊子を持参。メンバーに回覧する。メンバーからは、こうした小冊子は日常的に目にすることは少ないが、大変だった子どもが小さなころにあればよかった、という感想が語られた。 |

教育主体として力量を形成する段階

| | | |
|-----------------------------|--------|---|
| 第18回 2019.12.20 10人参加 | フリートーク | お菓子とお茶で交流。参加者全員に今年度を振り返っての一言インタビューを実施。ICレコーダーで記録した。3.2で一部を紹介。 |
| 2020.1.10 | | 子どもたちの発表会を参観。「おしゃべり会」の開催はなし |
| 2020.1.18 | | 子どもたちの発表会を参観。「おしゃべり会」の開催はなし |

3.2 保護者のインタビュー

3.1では「おしゃべり会」の内容をまとめた。次に参加メンバーである保護者10人に「おしゃべり会」の一年を振り返ってのインタビューを個別に行った結果を示す。「おしゃべり会」の限られた開催時間でのインタビューとなったため、会の意義について限定して答えてもらうこととした。本稿は、学習グループとしての展開過程の分析が中心的テーマであるため、保護者のインタビューについては、以下にその一部を紹介するにとどめる。

【「おしゃべり会」を振り返って～保護者の声：インタビュー実施日2019年12月20日】

A：他の学校や中学校の子どものお母さんとお話しができたところが良かった。子どものやっていることがいいのかなと思うことがあり、他のお母さんからの経験を聞ける場が良かった。子どもが小さく夜の講演は行けないのでここは楽です。子どもと離れてお母さんたちが話すのは貴重です。子どもと一緒にだと気になりますので、離れているのがいいなと思います。そこはすごくいいです。

B：違う学校のお母さんとの交流が良かった。よそのお母さんの子育てを聞くのがいい。こういう交流はほとんどない。小学校のお母さんたちとの交流はないのでこの場は助かります。子どもと離れていることや、学生が子どもと遊んでくれることが助かります。

C：情報交換ができたり、学校とは違った友達が出来たりしたところが良かった。楽しい。新しい情報を教えてくれたり、それに興味を持てたり、後見人のお話を聞いたり、自分が聞いてきたことをお話ししたりするのもいい、この会の中では少し大きな子どもがいるので、伝える役割もあるかなと思っています。クラスの子のお母さんとお話しすることはありますが、学年が違う子のお母さんとお話しする機会はないので良い機会です。学校しか知らないのは怖いかなと思います。

D：一人で来て戸惑っていたんですけど、皆さん優しく、いまは会に馴染めたかなと。楽しいです。こんなふうに集まって話しをする機会はほとんどないので…。いつも決まった人で話すことはありますが、近所の人とか学校の人とかと少し話す機会はあるけれど、1時間腰を据えてお話しする機会はないかな。大人だけで子どもと離れて話す場面はないですね。中学校や高校の子どもがいるお母さんのお話しはこれからも聞いてみたいです。直接聞く機会がないので、ネットで調べたりはありますが…。

E：特別支援の教員を目指している学生さんとの交流などは、いままでまったくなかったもので、学生さんに話す機会を設けてもらって、親としてもよかったなと思います。学生さんが書いてくれた感想を読むことで、自分なりに振り返ってみたりしたこともありました。学生さんも子どもたちと交流する中で疑問に思うことも出てくると思うので、そういったことも聞いてほしいですね。住んでいる地域が違ったり、学校を越えて、こうしてお母さんたちと交流するといろんな情報が入ってきたり、そういう意味ではよかったなと思います。いろんな学年がいるので、習い事のこととかも聞くと、そういうこともできるのかと…。子育てにかかわる講演会などに行った時、自分だけじゃなくて、みんなと共有したいと思うようになりました。自分も教えてもらおうと助かるのでこの会で情報交換できるのはありがたいです。中学校のお母さんたちもいるので、どんなかわり方がいいのか、これでいいのかな

と思うことも多いので、その辺りを今後は聞いてみたいですね。

F：いろんなお母さんとお話して、情報交換するのがいいですね。結構いろんな情報、通信制の話とか生きた情報がありがたいです。「チャレンジド教室」で知り合ったお友達とランチ会をしています。月に1回とか2か月に1回とか。

G：一年を振り返っての思い出としては、授業にゲストとして参加したことです。よかったです。学生さんには、少しでも私の経験を役立ててほしいなと思いました。「おしゃべり会」に参加している限りは来年もゲストスピーカーとして出ます！

H：いろいろお話しさせてもらってよかったなと思います。この間、初めて学生さんの前でお話したのも私にとってはすごくいい経験でした。私たちも勉強する場がなく、何をどうしていいかわからない中で、お母さんも学ぶ場はありがたいなと思います。いろんなお母さんと交流ができて、学ぶ場になっています。いろんな情報が入手しにくいんです。先生や先輩のお母さんから教えてもらうしかないんです。この先のことがわからない中、目の前の子どもと向き合うのは苦しいこともあります。公立高校なら入試の答え合わせをしてくれるけれど、特別支援の場合、そういうのがなくて…。何点だったから合格なんだろうと…。先生と親の憶測の中での対策なのです。

I：「おしゃべり会」は、楽しいです。最近は温かいお茶で落ち着きます。リラックスできる場所がいいですね。皆さん子どもが共通するところがあるので、気楽にいられるんですかね。学生にお話したことが印象に残っています。ああいう経験はないので…。

J：「おしゃべり会」には、自分の子どもより大きい子どもを育てられているお母さんがたくさんいて、いっぱい良い情報を教えてもらえたり、お話を聞いてもらえたり、自分が成長する場だったかなと思います。気楽に話せる場でありがたかったなと思っています。障がいとか発達障がいとかの前置き、説明がなくポンと入れるところがよかったです。それってどういうことという状況だとまず説明からはいらなければならない、そういうところが楽ちん、わかってもらえる共感してもらえるところが救われるというか…。何の資格もないのに講義に呼んでもらって、学生に話す機会があったことがありがたかったです。一人でも障がいのある子どものことを分かってくれる先生がいたらうれしいなと思います。これが広まったらすごいことだと思います。私たちの話を聞いてくれた学生は、先生になったら子どもたちを助けてあげられるんじゃないかなと思います。嬉しかったですね。

4. 考察

本章では養成校における子育て支援の在り方について社会教育実践としての可能性を考察していく。

まず、保護者を「支援の対象者」、つまり客体として位置付ける前提ではない子育て支援が可能であることを示すことができたといえる。一定条件の学習グループに参画するという形の子育て支援を行うことで、親たちは学習主体として、さらには教育主体としての力量を発揮する結果となった。具体的には、①学校種を越えた新しい地域の子育て連携の可能性を示すことになっただろう。また、②学生と保護者の学びを通した世代間連携の形成にもつながったといえる。以下、この2点について説明する。同じ学年や同じ学校、小中高といったそれぞれの学校種ごとに一定程度の保護者のつながりはある。だが、それらを乗り越えて保護者同士がつながる機会・支援は乏しいのが現状だ。しかし、今回、保護者の「おしゃべり会」を通して、例えば小学生の子どもいる保護者は中学校の情報の乏しさに大きな不安を抱えており、また、中学生の子どもいる保護者は高校段階の情報の乏しさに途方

に暮れている状況であることが語られた。それが「おしゃべり会」で高校段階の子どものいる保護者を招き経験談から学ぶ機会をつくることへとつながった。メンバーが自らの子育て課題を話し合い共有することで、それらを乗り越える学習機会を創造したわけだ。先輩親からの経験談は、大きな力となり、新たな地域の子育て連携の可能性を生み出すこととなった。

次に上記のような保護者同士の地域連携が生み出される一方、「おしゃべり会」は、学生と保護者をつなぐ機会づくりにもなった。「チャレンジド教室」のボランティア学生が「おしゃべり会」に参加することで、学生側は保護者の悩みや不安を知り、保護者の側は保育者や教育者を目指す学生の不安を知ることとなった。こうした経験は、その後、大学の講義においてゲストスピーカーという立場で保護者が自らの子育て経験を伝えることにつながっていった。その際、伝える内容について KJ 法を用い十分に吟味しながら検討することとなった。3 週にわたり議論した内容は、学生たちに十分伝わり、寄せられた感想はその反響の大きさがうかがえるものだった。保護者の側も手ごたえを感じており、インタビューにおいても次年度への期待が数多く語られた。「おしゃべり会」という学習グループは、学生と保護者という世代間連携の醸成にもつながったといえるだろう。

また、社会教育実践として「おしゃべり会」の展開過程を学習グループとして区分した場合、大きく三つの段階を確認することができた。まず、①「組織化の段階」である。親を「支援の対象者」とするのではなく、あくまでも学習グループのメンバーとして参画を呼び掛け、組織することが必要であった。この段階においては、ファシリテーターやコーディネーターが親をどのような位置づけで捉えるのかがカギとなるだろう。次に保護者が学習内容を提案していく力量を形成する②「学習主体となる段階」である。この段階においては、話し合いによる学習内容の決定という経験の積み重ねが保護者の元々持っている力量を引き出すこととなった。次に③「教育主体として学生に働きかける段階」への発展を確認することができた。保護者は、学習グループを組織し、自らの経験を語り、メンバーの経験を共有し、話し合いによる学習内容の決定を経験していく中で、自らの課題が整理され、それらを教育主体として発信する方向へ展開していくことが確認できた。

では、こうした社会教育実践を展開する際、どのような方法に留意する必要があるのか。以下の要素が必要であった。まず、学習グループの組織化が必要であることは述べたが、その際、社会教育の領域で学習グループの組織化を経験したファシリテーターやコーディネーターが必要となる。また、こうした学習グループを展開する場合、子どもの活動とは物理的に切り離れた空間が有効であった。空間を保障することで、集中した話し合いが可能となった。

学習内容については、次の留意点を挙げておきたい。まず、保護者の客体化を避けるために学習内容はすべて話し合いによって決定していくことが重要であった。また、安心して話し合いができるよう、最初に取り決めを行った。個人のことを語り合う場であるがあくまでもここでの話はここだけのこととして口外しないことを約束した。さらに毎回の「おしゃべり会」では、必ず全員が発言する機会をつくることとした。回数を重ねることで自己開示が進み、親近感や信頼感が増し、発言も増えていった。このほか、子どものことではなく自己を語り、親としての思いを語ることを重視した。親として何を思い、何に不安を感じているのかといった心情を共有していくことを重視した。そして、その思いや不安に関し、共通する部分を学習課題として整理し、それが先輩親を招いた学習会へと展開していった。

さらに不定期ではあったものの、「おしゃべり会」への学生の参加を呼び掛けたことは、メンバー

が教育主体として自らの経験を語ることの意義を意識させたといえる。1～2名ずつ加わった学生が保護者の話し合いに熱心に耳を傾け、懸命に質問する姿からメンバーは自らの子育て経験が学生の力量形成につながることを実感することとなっただろう。それらは、後に大学の講義でゲストスピーカーとして6人もの保護者が登壇し、熱く語りかける実践へとつながった。

本稿では、養成校における子育て支援を社会教育実践として展開した場合の可能性について検討した。大学において行われる子育て支援の在り方を問い、新しい時代に向けた支援モデルの一形態を示すこととなっただろう。高等教育機関は、研究還元と社会貢献という使命がある。そうした点からも地域の子育て環境醸成につながる学習グループという子育て支援の形態に可能性があるのではない。学びを積み重ねた保護者がいま最も強く願っていることは、若い世代の親への働きかけである。自らが経験した苦労や喜びをぜひ地域の若い親たちに伝えていきたいという思いが語られている。今後、次世代の親に対して経験談を語る機会づくりへ展開する萌芽がみられることも付け加えておく。

本研究は、養成校における子育て支援を社会教育実践として展開した場合の可能性を検討したが、さらにメンバーがどのように学習主体となり教育主体としての力量を獲得していったのかその意識変容過程も分析していく必要があるだろう。

文献

- 保護者のおしゃべり会, 2019, 「チャレンジド教室 保護者のおしゃべり会記録集①」
- 勝間田明子, 2017, 「生涯学習としての子育て支援事業とは—保育系短期大学の役割を探って—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』39: 273-285.
- 中山美佐・山本一成, 2019, 「保育者養成校での子育て支援—『母親が学生に語る』ことから得られるもの—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9: 229-235.
- 前野哲重, 児玉稔, 森田弘行, 2019, 「北海道文教大学 チャレンジド教室『学生の心を拓き耕す』平成29年度の軌跡」, 北海道文教大学人間科学部こども発達学科発行
- 實川慎子, 砂上史子, 2017, 「保育者養成課程の地域子育て支援実習における学生の困難感: 学生の保護者理解と保護者へのかかわりに注目して」『千葉大学教育学部研究紀要』65: 327-334.
- 宮里慶子, 岸本みさ子, 串崎幸代, 辻ゆき子, 2017, 「保育者養成校の行う地域子育て支援事業の捉えなおし: サービスラーニングの視点から相対的に理解するための試み」『千里金蘭大学紀要』14: 73-85.
- 佐藤一子, 2005, 「社会教育研究とアクション・リサーチ—参加的アクション・リサーチ国際ネットワークの展開における宮原誠一の位置」『日本社会教育学会紀要』41: 41-50.
- 椎山克己, 萩尾ミドリ, 2009, 「保育者養成校における子育て支援活動の意義について」『久留米信愛女学院短期大学研究紀要』32: 41-48.
- 吉岡亜希子, 2006, 「父親の子育てグループ活動における学習過程と意識変容」『社会教育研究』24: 11-23, 北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室.
- 吉岡亜希子, 2011, 「父親の主体形成—稚内市における地域子育て協同実践を事例として」『日本社会教育学会紀要』47: 61-71.
- 吉岡亜希子, 2016, 「親の学びと社会教育の役割—拡大する子育て支援は親育ちにつながっているのか」, 『月刊社会教育』11月号, 国土社, 3-10.

**Child-Rearing Support at Early Childhood Education Schools:
Potential as Adult and Community Education Practice:
- From Learning Activities Put Together by Children with Special Educational Needs,
Volunteer Students, and Parents -**

YOSHIOKA Akiko

Abstract: In this research, we evaluated this role and ideal state of child-rearing support by looking at the example of a child-rearing support volunteer program conducted at a higher education institution, in this case a university. We chose an exchange meeting for parents or guardians which was a sub-program of an exchange program for children with special educational needs and students. The results show that developing a parent or guardian exchange meeting as adult and community education practice leads to the nurturing of a child-rearing environment based on mutual support.

Three factors were necessary for this process: ① the organization of learning groups by the parents or guardians, ② securing a learning space that was physically separated from the activity of the children and volunteer students, and ③ the presence of a coordinator or facilitator. In addition, we found that it was important when planning and developing the learning content to not think of parents or guardians as persons who receive support, but to see them as the core of people who do the learning and at the same time also influence and educate other people, in other words, to view them as persons who transition between both.

Keywords: child-rearing support, early childhood education schools, higher education institutions, adult and community education practice